

Wiegmann, Ulrich

**Zur Funktion des curricularen Vergleichs autoritärer
Erziehungsverhältnisse: Juden und jüdische Geschichte in Lehrplänen
und Lehrbüchern der letzten sechs Jahrzehnte**

Pädagogik und Schulalltag 48 (1993) 3, S. 234-244



Quellenangabe/ Reference:

Wiegmann, Ulrich: Zur Funktion des curricularen Vergleichs autoritärer Erziehungsverhältnisse: Juden und jüdische Geschichte in Lehrplänen und Lehrbüchern der letzten sechs Jahrzehnte - In: Pädagogik und Schulalltag 48 (1993) 3, S. 234-244 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-19252 - DOI: 10.25656/01:1925

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-19252>

<https://doi.org/10.25656/01:1925>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zur Funktion des curricularen Vergleichs autoritärer Erziehungsverhältnisse: Juden und jüdische Geschichte in Lehrplänen und Lehrbüchern der letzten sechs Jahrzehnte*

Ulrich Wiegmann, Berlin

Vorbemerkungen

Der Vergleich der Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus und in der real-sozialistischen Gesellschaft der DDR ist offenbar ein ungeliebter, weil unbequemer Gegenstand der Erziehungswissenschaft. Einerseits wäre als Folge einer ausdrücklichen Gleichsetzung beider pädagogischer Praxen zu befürchten, daß der notwendige, aber erst angebahte west-ostdeutsche Dialog innerhalb der Erziehungswissenschaft für lange Zeit unverhältnismäßig belastet bliebe. Andererseits bot die eilige Angleichung der Erziehungsverhältnisse in der Ex-DDR an das bundesdeutsche Vorbild bisher auch kaum Anlaß zu differenzierten Urteilen. So blieb das Thema der öffentlichen Meinung überantwortet.¹ Skepsis an schnellen und oberflächlichen Schlüssen wird allenfalls im Wissen um den engen Erkenntnishorizont des alltäglichen Vorurteils angemeldet. Entrüstung gegenüber einer pauschalisierenden Entwertung pädagogischer Theorie und Praxis in der DDR speist sich hingegen nach wie vor primär aus dem antifaschistischen Selbstverständnis mehrerer Pädagogengenerationen der SBZ und DDR ebenso, wie aus der wissenschaftlich noch immer kaum reflektierten individuellen Erfahrung schulischer Erziehung in der DDR.

Für den von mir versuchten historisch-pädagogischen Vergleich der Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus und in der DDR nehme ich *erstens* die im Alltagsbewußtsein trivialisierte totalitarismustheoretische Kernthese von der prinzipiellen Gleichartigkeit zweier in Deutschland geschichtlich aufeinanderfolgender politischer und sozialer Systeme auf und wende sie auf die Erziehungsverhältnisse in den jeweiligen Schulsystemen an. Ich prüfe aber *zweitens* die These durch den Vergleich der jeweiligen Curricula. Dabei untersuche ich sowohl strukturelle Faktoren, wie deren ideologisch maßgeblich beeinflusste Konstruktion und die Beziehung der in ihnen ausgedrückten Lern- und Erziehungsziele als auch die entsprechenden Lern- und Erziehungsinhalte.

Als konstitutiv für das Curriculum² unter autoritären Erziehungsverhältnissen setze ich die jeweils herrschende Ideologie voraus; ich suche aber zugleich Antwort auf die systematische Frage nach der Art und Weise ihrer curricularen Transformation. Die exemplarische Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes schließlich auf die jeweils – und wie auch immer – konzipierte unterrichtliche Thematisierung von Juden und jüdischer Geschichte ist keineswegs beliebig. Sie ist zum einen durch die herausragende Bedeutung der antisemitischen Interpretation dieses Gegenstandes in der nationalsozialistischen Ideologie bestimmt. Die thematische Konzentration wurde zum anderen durch die verbreitete Hypothese angeregt, daß der Antisemitismus in antizionistischer Gestalt in der DDR staatsdoktrinär fortgesetzt worden sei.³ Damit ist über die Ansprüche einer vergleichenden Analyse hinaus eine ideologi-

sche Kontinuität im geschichtlichen Verlauf und über die politische und soziale Zäsur von 1945 hinweg unterstellt, die ich **drittens** durch den curricularen Vergleich zu prüfen beabsichtige. **Viertens** – sind die Themen Juden und jüdische Geschichte mit jener durch Auschwitz symbolisierten Zäsur deutscher Pädagogik verknüpft, an der nicht nur die Pädagogik des Nationalsozialismus zu bemessen ist. Auschwitz steht im gesellschaftlichen Konsens der Bundesrepublik für das Kriterium eines verantwortungsbewußten Lernens aus historischer Schuld schlechthin.

Eine besondere Schwierigkeit des von mir beabsichtigten Vergleichs entsteht durch die Tatsache, daß das Curriculum der nationalsozialistischen Schule nicht – wie im Falle der DDR – für den Vergleich ausreichend bereits in zentralen Lehrplanvorgaben festgeschrieben, in Lehrbüchern illustriert und ergänzend in den sog. Unterrichtshilfen und in den Unterrichtsmethodiken dokumentiert ist.

Durch die notwendige Rekonstruktion des nationalsozialistischen Curriculums entsteht jedoch statt des Allgemeinen zunächst Typisches, und zwar deshalb, weil all jene Lehrplanentwürfe nur am Rande registriert wurden, bei denen absehbar war, daß sie dem Prozeß der zunehmenden Ideologisierung unterrichtlicher Erziehung im Nationalsozialismus entweder zuwider laufen oder der Tendenz nur unzureichend folgen konnten. Es handelt sich also um eine curriculare Rekonstruktion, die zum zugleich Typischen und Allgemeinen finden soll. Damit bewegt sie sich aber nicht bloß auf der Ebene der Abstraktion und vom Realprozeß weg, sondern vollzieht zugleich faktisch die unterrichtsdidaktische Optimierung des antisemitischen Dogmas der nationalsozialistischen „Weltanschauung“ nach.

Juden und jüdische Geschichte im Curriculum der nationalsozialistischen Schule

1935 kritisierte der Leiter des Referats Rasse und erbbiologische Angelegenheiten im Reichserziehungsministerium und zugleich Mitarbeiter des Rassenpolitischen Amtes der NSDAP, Rudolf FRERCKS, die bis dahin offenbar gängige Praxis, die nationalsozialistische Rassenideologie lediglich als Anhängsel der Naturlehre zu betrachten bzw. mehr oder minder beziehungslos als Stoffgebiet an andere Unterrichtsgegenstände anzuschließen. Den Sinn des von ihm kommentierten reichsministeriellen Erlasses „Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht“ vom 15. Januar 1935 sah er demgegenüber darin, „rassische Erwägungen und biologisches Denken“ in „fast allen Unterrichtsfächern,“ anzuwenden.⁴ Damit war nicht nur erneut, sondern endgültig die Frage nach dem curricularen Platz des Rassismus prinzipiell entschieden worden. Die Rassenideologie sollte einerseits und nach wie vor ein besonderer, für die nationalsozialistische Schule charakteristischer und komplexer Unterrichtsinhalt bleiben. Andererseits wurde der nationalsozialistische Rassismus in den Rang eines unterrichtlichen Grundzugs erhoben. Intendiert war mithin eine unterrichtskonzeptionelle Transformation des rassistischen Antisemitismus über dessen Funktion als Stoffkomplex des Curriculums hinaus. Das verlangte, die Bestandteile des „weltanschaulichen“ Konglomerats in Beziehung zu den traditionellen Bildungsbereichen zu setzen, und speziell, die rassenantisemitische „Betrachtungsweise“ in allen Unterrichtsfächern einzuüben. Der rassistische Antisemitismus der nationalsozialistischen Ideologie wurde auf diese Weise curricular modifiziert sowohl zum besonderen inhaltlichen Bestandteil als auch zum inhaltlichen

Grundzug sowie zum allgemeinen unterrichtsmethodischen Prinzip nationalsozialistischer Schulerziehung erklärt.

Im Sinne eines inhaltlichen Bestandteils sollte der rassistische Antisemitismus vorzugsweise im lebenskundlichen bzw. biologischen Unterricht, und zwar in einer zweifachen Funktion, thematisiert werden. Folgt man der nationalsozialistischen Intention und Terminologie, dann zielte der antisemitische Stoffkomplex **erstens** darauf, bei den Schülern Verständnis für die antisemitische Politik des Nationalsozialismus zu wecken. Das Kernstück dieser sog. rassenpolitischen Belehrung bildete die Behandlung der grundlegenden antijüdischen Gesetze des NS-Regimes.

Zweitens fiel dem Naturkunde- bzw. Biologieunterricht im allgemeinen die Aufgabe zu, das antisemitische Feindbild des Nationalsozialismus komplex zu vermitteln und es – ergänzend zu der vorwiegend auf Schlagworte setzenden nationalsozialistischen Propaganda – auch pseudonaturwissenschaftlich zu rechtfertigen, es also erbbiologisch bzw. lebenskundlich zu begründen. Reinhold KRAUSE, Mitautor des von Rudolf BENZE und Alfred PUDELKO 1937 herausgegeben „Standardwerkes“ „Rassische Erziehung als Unterrichtsgrundsatz der Fachgebiete“ sah folglich das Hauptziel der sog. Judenfrage im Unterricht darin, „den einzelnen Juden“ in seiner „naturnotwendigen Andersartigkeit“ zu zeigen.⁵ Auch Ernst DOBERS, Professor an der Hochschule für Lehrerbildung in Elbing, plädierte außer für massenpropagandistische Methoden im Unterricht für eine – wie er schrieb – „Sicherheit des Wissens“ über die „lebensgesetzlich“ bestimmten Zusammenhänge „der jüdisch-bolschewistischen Verseuchung“ als Unterrichtsziel.⁶

DOBERS und andere Protagonisten eines rassenideologischen Unterrichts gingen allerdings mit ihren ausgedehnten pseudonaturwissenschaftlichen Begründungen des antisemitischen Feindbildes schon über die Forderungen des Reichserziehungsministers, Bernhard RUST, hinaus. Orientiert an den von HITLER systematisierten massenpropagandistischen Manipulationsprinzipien hatte RUST statt dessen für ein extrem verkürztes Verfahren plädiert. Seiner ja nicht unmaßgeblichen Auffassung nach sollte bereits die behauptete „blutsmäßige“ Verschiedenheit von „Juden“ und „Deutschen“ für die in erster Linie gewollte emotionale Akzeptanz des dämonenhaft gezeichneten jüdisch-marxistischen Feindbildes genügen.⁷

Auf Grund der Primärfunktion des antisemitischen Feindbildes als Antipode des sog. nordrassischen Idols war der rassistische Antisemitismus nicht nur als „rassenkundliche“ Zielgröße und folglich als ein Stoffkomplex des lebenskundlichen oder biologischen Unterrichts konzipiert, sondern – wie im Hinblick auf andere Bildungsbereiche auch – als dessen inhaltlicher und didaktischer Grundzug. Umgekehrt wurden spezifische Seiten des antisemitischen Feindbildes auch außerhalb des lebenskundlichen oder biologischen Unterrichts plziert, wenn der jeweilige Unterrichtsgegenstand eines beliebigen Bildungsbereichs dafür als geeignet angesehen wurde.

Vor allem der ideologieintensive geschichtliche Unterricht galt selbstverständlich als prädestiniert dafür, das rassenantisemitische Feindbild mit zu begründen. Im allgemeinen wurde ein curriculares Grundmuster für die geschichtsunterrichtliche Thematisierung des Antisemitismus favorisiert, das **erstens** vorsah, aus HITLERS „Mein Kampf“ entlehnte Abschnitte seines Zerrbildes jüdischer Geschichte chronologisch einzubauen. Im Verlaufe des Geschichtsunterrichts sollten sich diese rassenantisemitischen sog. Einzelbilder zu einem in sich geschlossenen Abriß fügen.

Angeboten wurde **zweitens** das Prinzip der Aktualisierung. Es war vorzugsweise und grundsätzlich nicht auf bestimmte historischen Tatsachen angewiesen. Selbst z. B. für die von den Nationalsozialisten außerordentlich wichtig empfundene Frühgeschichte, in der von einer Relevanz der sog. Judenfrage noch überhaupt nicht die Rede sein konnte, wurde die rassenantisemitische Aktualisierung akzeptiert.⁸ **Drittens** wurde häufig eine Kombination von antisemitischer Aktualisierung mit rassenantisemitischen „Einzelbildern“ empfohlen.

Entgegen dieser eher sporadischen geschichtsunterrichtlichen Thematisierung des nationalsozialistischen Antisemitismus wurde **viertens** der gesamte Zeitraum ab dem 19. Jahrhundert rassenantisemitisch interpretiert.

Zusammengefaßt offenbart die thematische Analyse des nationalsozialistischen Curriculums somit einerseits eine bloße Adaption der rassenantisemitischen Demagogie, zugleich aber andererseits dessen curriculare Transformation in unterrichtlichen Stoff und in ein unterrichtsdidaktisches Prinzip. Dabei geriet der Rassenantisemitismus der nationalsozialistischen Ideologie allerdings in Widerspruch zu einer Reihe tradierter unterrichtlicher Grundsätze. Im besonderen die auch reichsministeriell beschworene „Kindertümllichkeit“ ließ nach der Überzeugung nationalsozialistischer Schulpädagogen eine explizite rassenantisemitische Belehrung in den unteren vier Jahrgängen der Pflichtschule im Prinzip genauso wenig zu, wie generell die in der Propaganda übliche sexistische Interpretation des nationalsozialistischen Rassismus. Auch die Grundsätze „Volkstümllichkeit“ und „Lebensnähe“⁹ setzten rassenantisemitischen Lehrinhalten deutliche Grenzen. Schließlich wurde sogar auf Weisung des Reichserziehungsministers ein gängiger und beliebter pseudonaturwissenschaftlicher Verifizierungsversuch von sog. Rassemerkmalen an den Schülern im Unterricht untersagt, um die Wirkung der rassenantisemitischen Demagogie nicht zu gefährden oder gar in ihr Gegenteil zu verkehren.¹⁰

Die curriculare Transformation der „totalitären“ Ideologie des Nationalsozialismus hatte somit – außer in den explizite auf weltanschauliche Schulung programmierten Unterrichtsinhalten – Reibungen zwischen dem totalitären Anspruch und der genuinen Konstruktion von Unterricht zur Folge, die zwar die „weltanschauliche“ Autorität nicht in Frage stellten und als typisch für ein totalitär geprägtes Curriculum galten, trotzdem aber auch einen gewissen Verlust an Totalität bedeuteten. Auch die versuchte Transformation der antisemitischen Schlagworte in unterrichtlichen Stoff beschwor anerkanntermaßen die Gefahr, die Manipulierungspotenz des rassenantisemitischen Feindbildes zu entkräften, anstatt, wie von den Protagonisten des rassenideologischen Unterrichts intendiert, sie pseudowissenschaftlich zu stützen.

Juden und jüdische Geschichte im schulischen Curriculum der SBZ/DDR

Für das schulische Curriculum in der SBZ und DDR kann auf Grund des zum Nationalsozialismus konträren Ideologiegehalts von vornherein nicht von einer Relevanz des rassenideologischen Manipulierungsprinzips ausgegangen werden; schwerlich wird man daher einen wie auch immer konstruierten rassenideologischen Grundzug des Curriculums erwarten können.

Die Themen Juden und jüdische Geschichte gingen entsprechend ausschließlich

als ein inhaltlicher Bestandteil in das Curriculum ein, und zwar vornehmlich als geschichtsunterrichtlicher Stoff.

Das erste geschichtsunterrichtliche Curriculum der „antifaschistisch-demokratischen Schule“ von 1946 bot Themen aus der jüdischen Geschichte, wenn auch ohne einen inneren, auch keinen autoritär-ideologischen Zusammenhang, für alle in Frage kommenden Schuljahre an. Die Konstruktion dieses vergleichsweise breiten Angebots ergab sich zum einen aus dem Lehrplanziel, „die tief in unsere Geschichte zurückreichenden Ursachen der jüngsten Katastrophe verständlich (zu) machen“.¹¹ Sie war zum anderen eine beinahe zwangsläufige Folge des kaum an didaktischen Prinzipien, sondern eher an den Ansprüchen einer enzyklopädischen historischen Allgemeinbildung orientierten Curriculums.

Nach der Proklamation der DDR wurde der Geschichtsunterricht bekanntlich 1951 gründlich revidiert. Ihm fiel seither primär die „politisch-ideologische“ Aufgabe zu, „die Jugend“ – wie es hieß – zur Erkenntnis der Gesetzmäßigkeit im gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß¹² bis hin zum Sozialismus/Kommunismus zu führen. Daher hatte sich aller unterrichtlicher Stoff zuerst auf der Folie einer nur dialektisch plakatierten vulgär-materialistischen Interpretation zu bewähren. Unter dieser Prämisse entfiel bereits im Anfangsunterricht des 5. Schuljahres das vormalige Randthema „Israeliten“. Zum einen schienen andere Beispiele früher Staatenbildungen besser geeignet, die Schüler zu lehren, wie Klassen und der Klassenkampf entstehen. Andererseits war diese curriculare Entscheidung mit einiger Sicherheit auch durch das sich nach dem israelisch-arabischen Krieg 1948/49 verschlechternde Klima zwischen der Sowjetunion und Israel und durch die israelische Annäherung an die Westmächte beeinflusst worden. Da die bis 1952 geltenden Lehrbücher noch am Lehrplan von 1946/47 orientiert waren, enthielten sie jedoch nach wie vor einen kurzen Abschnitt zur Geschichte der „Reiche Israel und Juda“.

Im Lehrplan der Oberschule hingegen wurde bis 1953 ganz bewußt an der Behandlung der Geschichte Palästinas festgehalten, weil – so das Fazit einer ungewöhnlich ausführlichen und kaum an die Lehrer gerichteten, sondern wohl ressortübergreifend an die „politisch-ideologische“ Führung der DDR adressierten Begründung – die jüdische Staatenbildung, der Weg der Juden in die Diaspora, die erstmalige Durchsetzung des Monotheismus und die literaturgeschichtliche Bedeutung des Alten Testaments ganz selbstverständlich zum Kanon allgemeiner Bildung gehören.¹³

Schon im Lehrplan von 1955 galt dieser Imperativ nicht mehr. Wie schon der Lehrplan für die Grundschule seit 1951 ging nunmehr auch das geschichtsunterrichtliche Curriculum für die Oberschule über die jüdische Geschichte bis 1933 hinweg. Den Hintergrund für die curriculare Ausgrenzung der jüdischen Geschichte bot die antizionistische Kampagne 1952/53 gegen angebliche Agenten der „amerikanischen Vasallenregierung Israels“ durch die SED-Führung im Gefolge des „Slansky-Prozesses“ in Prag und die vermeintliche „Ärzteverschwörung“ gegen Stalin. Der damals offen artikulierte Antizionismus tradierte jedoch – wie vielfach behauptet – keineswegs ausschließlich oder auch nur primär latente antisemitische Basisorientierungen von DDR-Chefdemagogen, sondern wurde vorrangig aus der „antiimperialistischen“ Ideologie des „marxistisch-leninistischen“ Dogmas gespeist und klassenkämpferisch vorgetragen. Er ging einher mit der Beteuerung, „Antisemitismus nicht dulden zu wollen und sich mit den . . . so stark verfolgten Juden solidarisch (zu) fühlen“.¹⁴

Statt der hypothetischen Kontinuität an sich antagonistischer Ideologien läßt sich eher einer Gemengelage von verordnetem Antifaschismus“, Antiimperialismus, tradiertem, jedoch keineswegs staatsdoktrinärem oder in diesem Sinne totalitären Antisemitismus, sowie von dogmatischem Antizionismus und Anti-Antisemitismus wahrnehmen. Das schlug sich in dem ersten Lehrplan mit „marxistisch-leninistischem“ Anspruch von 1951 nicht nur in Stoffausgrenzungen, sondern auch in der Akzentuierung der nationalsozialistischen Judenverfolgung sowie später in der Behandlung der israelisch-arabischen Konflikte 1956 und 1967 nieder.

In den Lehrplänen wurde der nationalsozialistische Antisemitismus seitdem unter dem Begriff „Rassenhetze“ subsumiert. Allerdings trugen die gegenüber den inflationären Lehrplänen eher stabilen Lehrbuchinterpretationen vor allem in der Hochzeit des militanten Antizionismus und des kalten Krieges nicht unwesentlich dazu bei, unmittelbare „politisch-ideologische“ Rückwirkungen auf den Geschichtsunterricht aufzufangen. So wurde die im Lehrplan während der fünfziger und sechziger Jahre lediglich global und weitgehend anonym verlangte Behandlung der rassistischen Politik des Nationalsozialismus stets mit Hilfe der Lehrbuchtexte auch in der Verfolgung, Vertreibung und Vernichtung der jüdischen Bevölkerung konkret. Während zudem und im Unterschied zu den Lehrplänen die Darstellung der Verfolgungs-, Vertreibungs- und Vernichtungsstrategie des Nationalsozialismus in den jüngeren Lehrbuchausgaben zunahm, wurden die Schüler umgekehrt immer weniger auf die historische Schuld und Verantwortung der Deutschen orientiert. Über die Täter sollten sie letztlich vor allem erfahren, daß sie Faschisten waren. Und Faschismus, so forderte der Lehrplan von 1970, war aus dem Wesen, den Traditionen und den Zielen des deutschen Imperialismus heraus zu erklären. Eine solche Deutung war im Geiste der autoritären Ideologie notwendig, damit die Schüler – wie ministeriell ausdrücklich verlangt – den im Faschismus entäußerten deutschen Monopolkapitalismus in der Politik des „in der BRD herrschenden Imperialismus“ aktualisieren konnten.¹⁵

Gewiß war die Thematisierung der antisemitischen Ideologie und Politik des Nationalsozialismus nicht unwesentlich auch durch die Tatsache intendiert, daß das Leiden die (kommunistischen) Antifaschisten und die Juden verbunden hatte. Für eine ausführliche und emotionsbetonte Darstellung sprach jedoch offenbar ganz besonders, daß sich der millionenfache systematische Mord an den deutschen und europäischen Juden für die militant „antiimperialistische“ Indoktrination instrumentalisieren ließ. Und für die diese „antiimperialistische“ Umfunktionalisierung des ursprünglich auch antimarxistisch gerichteten nationalsozialistischen Antisemitismus bedurfte es in der historischen Reflexion tatsächlich keiner geschichtlichen, religiösen und/oder ethnischen Identität der Opfer. Den Juden kam innerhalb der geschichtsunterrichtlich zu vermittelnden Ideologie des realen Sozialismus ausschließlich die Rolle einer brutal und systematisch in nationalsozialistischen Vernichtungslagern oder durch Sonderkommandos der SS ermordeten anonymen Opfermasse zu.

Nicht nur die Vorgeschichte des Genozids an den deutschen und europäischen Juden blieb seit den fünfziger Jahren aus dem „politisch-ideologisch“ dominierten Geschichtsunterricht in der DDR ausgegrenzt. Auch jüdisches Leben nach 1945 – und nicht nur das in der DDR – fand im Curriculum Geschichte keinen Platz. Selbst bei der Thematisierung des „Suezkonflikts“ 1956 sollten die Schüler allen-

falls am Rande erfahren, daß mit „englischen und französischen Kolonialherren“ auch „israelische Einheiten in Ägypten“ eingedrungen seien.¹⁶ Ein wie auch immer kommentierter Zusammenhang zu der ein Schuljahr zuvor behandelten „Judenverfolgung“ fehlte ganz. Daß sich also die „israelischen Einheiten“ aus jüdischen Soldaten rekrutierten, war zumindest aus den Lehrbuchtexten nicht zu erfahren. Immerhin mußte eine Verknüpfung der Attribute jüdisch und israelisch nicht nur unerheblich für die „antiimperialistische“ Orientierung bleiben. Sie hätten zugegebenermaßen die primär gewollte „politisch-ideologische“ Standpunktbildung nur unnötig verkompliziert.¹⁷ Erst nach dem „6-Tage-Krieg“ 1967 und offenbar ermutigt durch den Abbruch der diplomatischen Beziehungen zwischen der Sowjetunion und Israel fand der aggressive Jargon der antizionistischen Demagogie aus der ersten Hälfte der fünfziger Jahre, wenn auch nur in einer kleingedruckten Anmerkung, Eingang in das obligatorische Geschichtslehrbuch von 1971.¹⁸ Anscheinend in dem festen Irrtum, daß die antizionistische Doktrin international mit der UN-Sicherheitsresolution über die israelisch besetzten Gebiete hoffähig geworden sei, schloß sie selbst den traditionell antisemitischen und nunmehr antiimperialistisch gewendeten Vorwurf der jüdischen Weltverschwörung ein.

Im Gefolge der sich seit den siebziger Jahren anbahnenden Ost-West-Entspannung wurde diese antizionistische Fußnote mit der Lehrbuchausgabe von 1983 wieder ersatzlos gestrichen.

Trotz des insgesamt in den achtziger Jahren weitaus moderater als zuvor formulierten „antiimperialistischen“ Erziehungsschwerpunktes blieb die Lehrbuchdarstellung der antisemitischen Ideologie und Politik des Nationalsozialismus nach wie vor nur geschichtsunterrichtlicher Stoff. Die historische Schuld, Verantwortung und Mitverantwortung der Deutschen an der Verfolgung, Vertreibung und der systematischen Vernichtung der Juden blieb bis hin zur Implosion der DDR zugunsten einer erhofften allgemeinen „antiimperialistischen Grundhaltung“ verdrängt.

Die schulischen Curricula des Nationalsozialismus und die SBZ/DDR im thematischen Vergleich

Wagt man sich trotz der hier nur verkürzt dargestellten Materialien und Befunde nunmehr an den thematischen Vergleich der schulischen Curricula im Nationalsozialismus und in der SBZ und DDR, dann offenbart sich *erstens*, wie totalitarismustheoretisch auch nicht anders erwartet, Differenz. Während das antisemitische Dogma in seiner Funktion als Manipulierungsprinzip und als einer der zentralen inhaltlichen Kategorien des ideologischen Konglomerats des Nationalsozialismus modifiziert als Grundzug und Bestandteil in das Curriculum der nationalsozialistischen Schule einging, blieben die Themen Juden und jüdische Geschichte in der SBZ und DDR fast ausnahmslos geschichtsunterrichtlicher Stoff, also ein inhaltlicher Bestandteil des Curriculums. Sie wurden hier allerdings, wie gezeigt, instrumentalisiert.

Wenn aber auch für die Bundesrepublik von einer, wie es Michael BODEMANN beschreibt, staatsideologischen Funktionalisierung der Juden ausgegangen werden kann¹⁹, bzw., wie es Hans Jakob GINSBURG ausdrückt, von einer dem schlechtem Gewissen zugeschriebenen Sonderrolle²⁰, oder wie Micha BRUMLIK, Doron KIESEL, Cilly KUGELMANN und Julius H. SCHOEPS interpretieren, von einer Idealisierung, um

moralische Fronten zu schaffen²¹, dann kann „Instrumentalisierung“ nicht mehr nur als ein Merkmal für totalitär geprägte Erziehungsverhältnisse beansprucht werden. Auch der absehbare Verweis auf die Notwendigkeit, nach der Art und Weise der jeweiligen Instrumentalisierung zu fragen, ist nicht geeignet, die totalitarismustheoretische Interpretation zu stützen, denn die Instrumentalisierung der Juden im Nationalsozialismus und in der DDR verlief unzweifelhaft intentional konträr.

Auch die Analyse des jeweils konzipierten stofflichen Angebots für die unterrichtliche Thematisierung von Juden und jüdischer Geschichte läßt eine gegenläufige Tendenz hinsichtlich seiner Auswahl erkennen. Während sie ab der Mitte der dreißiger Jahre dahin ging, das antisemitische Feindbild inhaltlich aufzufüllen und unterrichtsspezifisch zu rechtfertigen, war die ideologische Instrumentalisierung in der DDR mit einer die jüdische Identität zunehmend ignorierenden Stoffausgrenzung verbunden. Was letztlich an curricular definierten Unterrichtsinhalten blieb, umfaßte genau jene rassenantisemitische Politik des Nationalsozialismus, die während eben dieser Diktatur zunächst unterrichtlich verharmlost, dann verschwiegen und schließlich mit ihrem Untergang curricular überhaupt nicht mehr reflektiert werden konnte.

Zweitens: Als eine Gemeinsamkeit hingegen ist die jeweilige Konstituierung eines Feindbildes herauszustellen. Sieht man jedoch davon ab, was die Beschreibung eines ausgemachten Gegners überhaupt zum Feindbild werden ließ, dann werden die inhaltlichen und funktionalen Differenzen beider Feindbilder ebenso unübersehbar. Während die Themen Juden und jüdische Geschichte in dem antisemitischen Feindbild des Nationalsozialismus kulminierten oder durch sie das Feindbild unterrichtlich konstituiert wurde bzw. die thematischen Inhalte nichts anderes als der curriculare Ausdruck des Feindbildes selbst waren, sollte in der Schule der DDR die unterrichtliche Behandlung der Verfolgung, Vertreibung und Vernichtung der Juden lediglich mit dazu beitragen, das „antiimperialistische“ Feindbild des realen Sozialismus historisch zu begründen.

Das Curriculum der nationalsozialistischen Schule zeichnete ein personifiziertes, entmenslichtes, satanisches Feindbild, das die Brutalisierung und Entmenslichung der zukünftigen Krieger und durch sie die physische Vernichtung des erklärten, nicht wirklichen, sondern des gesuchten und feindbildlich karrierten Gegners zum Ziel hatte.

Das „antiimperialistische“ Feindbild des realen Sozialismus demgegenüber diente zum einen der Entlastung von historischer Verantwortung. Es ruhte zum anderen auf einer gesellschaftstheoretischen Konstruktion und hatte die beanspruchte historische und sozialökonomische Überlegenheit mit zu rechtfertigen. Es reflektierte die tatsächliche Systemgegnerschaft im allgemeinen und den realen deutsch-deutschen Konflikt im besonderen. Seine Funktion bestand nicht darin, die physische Vernichtung des feindbildlich plakatierten Gegners zu proklamieren, sondern die politische und moralische Überlegenheit des eigenen Gesellschaftssystems zu überzeichnen. Eine Ideologie, die den Gegner als gesetzmäßig „sterbend“ oder „faulend“ attribuiert, vermag zwar feindliche Aggressivität und deshalb notwendige „Verteidigungsbereitschaft“ plausibel zu erklären. Sie wäre aber – auch unabhängig vom eigenen humanistischen Anspruch – überfordert gewesen, die physische Vernichtung oder Ausrottung des ohnehin ideologisch zum Untergang Geweihten zu propagieren. Zudem waren als Feind des Sozialismus das gegnerische gesellschaftli-

che System und die Kapitaleigentum beanspruchende Klasse dieser gesellschaftlichen Ordnung, nicht aber primär deren personifizierbare Träger gezeichnet. Ebenso wie hinsichtlich der millionenfachen Opfer des NS-Regimes wurde die Schuld für den nationalsozialistischen Judenmord nur ausnahmsweise wirklichen Subjekten der Geschichte, und zwar ausschließlich einigen herausgehobenen Vertretern der nationalsozialistischen Elite und deren kapitalkräftigen Mäzenen, angelastet.

Als eine weitere Gemeinsamkeit fällt die curriculare Limitierung der jeweiligen ideologischen Autorität auf. Während sich diese jedoch im Nationalsozialismus wesentlich der Kontradiktion unterrichtlicher Prinzipien verdankte, wurden wechselnde politisch-ideologische Prioritäten in der DDR hauptsächlich durch das zeitweilige Festhalten an den traditionellen Inhalten allgemeiner historischer Bildung sowie durch die begrenzte Möglichkeit der Administration aufgefangen, jäh „politisch-ideologische“ Wendungen ad hoc curricular umzusetzen.

Drittens: Außer jenen totalitarismustheoretischen Indikatoren, mit Hilfe derer der jeweils dominante, autoritäre und totalitäre Einfluß einer allerdings wiederum entgegengesetzten staatstragenden Ideologie auf das Curriculum identifiziert werden kann, bleibt als Indiz für Gleichartigkeit noch jene singuläre, den bis dahin allenfalls latenten Antisemitismus offenbarende Fußnote im Geschichtslehrbuch der 1971er Ausgabe. Sie allerdings ist durch die totalitarismustheoretische Logik kaum erklärbar, weil der Antagonismus der ideologischen Axiome des Nationalsozialismus und des realen Sozialismus totalitarismustheoretisch akzeptiert ist. Ob überhaupt ein einmaliges, von den meisten Schülern und Lehrern offenbar kaum wahrgenommenes Kleingedrucktes eine antisemitische Kontinuität curricular zu beweisen geeignet ist, darf bezweifelt werden. Schließlich dominierte selbst in dieser singulären Fußnote die übliche „antiimperialistische“ Interpretation. Ohnehin dürfte die Tatsache einer einzigartigen antisemitischen Entäußerung nicht jene Vielfalt an Widersprüchen, gegenläufigen Tendenzen und Beziehungen aufzudecken vermögen, denen – und das habe ich zu zeigen versucht – sich auf dem Wege curricularer Analysen und Vergleiche zu nähern lohnt. Der totalitarismustheoretischen Methodik bleibt der Vorzug, auf die curricularen Grenzen ideologischer Autorität oder Totalität zu verweisen. Indem sie aber dahin tendiert, Gegensätzliches, Vielfalt und Widerspruch, oder synonym, die Totalität der wirklichen Beziehungen, auf einen Begriff zu bringen, verengt sie gleichzeitig den Blick auf die Totalität des Gegenstandes. Die Funktion des curricularen Vergleichs autoritärer Erziehungsverhältnisse sehe ich gerade darin, die in einem ersten Schritt wahrnehmbare totalitäre Gleichartigkeit wiederum in sachlogische Beziehungen, d. h. in die den Gegenstand charakterisierende Vielfalt wirklicher Zusammenhänge und Widersprüche aufzulösen, ohne allerdings beanspruchen zu können, bereits Totalität zu erfassen.

Dieser Totalität des – natürlich vorerst nur konzeptionellen – vielfältigen Zusammenhanges könnte sich weiter genähert werden, wenn dem von mir reduzierten Curriculumbegriff ein über den schulischen Unterricht hinausgreifendes Verständnis zugrunde gelegt würde, zumal ein nicht unerheblicher Einfluß curricularer Entscheidungen auf die pädagogische Praxis als ein Charakteristikum autoritärer Erziehungsverhältnisse gelten kann.

Totalitarismustheoretisch eher uninteressant bleibt **viertens** die allerdings m. E. entscheidende Frage danach, ob DDR-Pädagogik die menschheitsgeschichtliche Lektion von Auschwitz angenommen hat. Die curriculare Analyse widerlegt zunächst

die These, daß „die Erinnerung an Auschwitz“ gleichsam a priori „für den Mißbrauch von Gewalt“ sensibilisiere.²² Das Curriculum der DDR-Schule war aber deshalb selbstverständlich nicht schon auf ein neuerliches Auschwitz hin angelegt. Die „antiimperialistische“ Umkehrung des nationalsozialistischen Freund-Feind-Verhältnisses wiederum markierte für sich auch noch keinen pädagogischen, sondern einen ideologischen Gegensatz zum nationalsozialistischen Curriculum. Eher ging die an dem staatsdoktrinären Feindbild der DDR orientierte und pädagogisch gewissenlose Erziehung zum Haß²³, die intendierte staatsbürgerliche Entmündigung und die letztlich in Kauf zu nehmende Urteilsunfähigkeit der Schülergenerationen mit der permanenten Tendenz einer pädagogischen Selbstaufgabe einher. Was trotzdem, aber bisher ungenutzt an Erziehungsergebnissen bleibt, allerdings mit den noch immer wachsenden Folgeproblemen des Zusammenbruchs der DDR und der deutsch-deutschen Vereinigung offenbar schnell zu verblässen droht, ist jene bis jetzt nur statistisch gesicherte, curricular mit verantwortete und in sich widersprüchliche anti-antisemitische Grundmentalität von immerhin rund 96 Prozent der ehemaligen DDR-Bürger.²⁴ Die „Erziehung nach Auschwitz“ in der DDR hatte ihren pädagogisch ambivalenten Sinn in der versuchten Immunisierung gegenüber Faschismen aller Art. Sie war aber diesbezüglich bloße „Anti-Erziehung“, anstatt auf Selbstbestimmung, individuelle Urteilsfähigkeit und Gewissen gerichtet zu sein.

Über die geschichtliche Besonderheit des deutsch-jüdischen Verhältnisses ging das Curriculum der DDR-Schule jedoch ganz eindeutig politisch und ideologisch motiviert hinweg. Schulische Erziehung in der DDR wurde dadurch von der zeitlosen Aufgabe entfernt, die deutsch-jüdischen Beziehungen im Bewußtsein historischer Verantwortung und Schuld zu entwickeln.²⁵ Aber diese Schwierigkeit, das jüdisch-deutsche Verhältnis geschichtsbewußt zu normalisieren, teilte die DDR mit der Bundesrepublik. Es handelt sich also nicht um ein Problem autoritärer, sondern deutscher Erziehungsverhältnisse. Für die Interpretation und Darstellung dieses Grundproblems deutscher Nachkriegswirklichkeit ist die totalitarismustheoretische Logik nun gänzlich überfordert.

* Vortrag auf dem wissenschaftlichen Symposium der Humboldt-Universität zu Berlin, Thema: Strukturwandel deutscher Bildungswirklichkeit – 5. bis 8. Dezember 1992.

1 Eine Ausnahme hiervon bildet OTTENSMEIER, Hermann: Faschistisches Bildungssystem in Deutschland zwischen 1933 und 1989. Kontinuität zwischen Drittem Reich und DDR. Kovac, Hamburg 1991.

OTTENSMEIER setzt in seiner Darstellung die Differenz der ideologischen Axiome des Nationalsozialismus und des realen Sozialismus in der DDR voraus, verabsolutiert die auf dieser Grundlage erkannten strukturellen Gemeinsamkeiten und belegt sie wiederum durch eine nahezu unübersehbare Fülle von Beispielen. Die apostrophierte Differenz des curricularen Gehalts verführt ihn schließlich zu der abenteuerlichen Idee, lediglich zwischen national- und realsozialistischem bzw. zwischen „rechtem“ und „linkem“ Faschismus zu unterscheiden. Damit gelingt ihm der Beweis der Absurdität einer kompromißlosen totalitarismustheoretischen Formalisierung des Materials. (Vgl. zum Problem der Formalisierung HEYDORN; Heinz Joachim: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1972, S. 145f).

2 Der Analyse liegt ein Curriculumbegriff zu Grunde, der im Vergleich zu Richtlinien oder Lehrplänen der didaktischen Prinzipien eine größere Bedeutung beimißt. (Vgl. zur Begriffsbestimmung von CURRICULA DÖBERT, Hans: Curricula in der Diskussion und im internationalen Vergleich. Zur Veröffentlichung vorbereitetes Manuskript).

- 3 Vgl. u. a. SIEGLER, Bernd: Auferstanden aus Ruinen . . . Rechtsextremismus in der DDR. Edition TIAMAT, Berlin 1991, S. 135ff.
- 4 Vgl. FRERCKS, Rudolf: Rasse und Erziehung. In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder. Berlin, 1935, S. 39*.
- 5 Vgl. KRAUSE, Reinhold: Die Judenfrage im Unterricht. In: Rassische Erziehung als Unterrichtsgrundsatz der Fachgebiete. Hrsg. von Rudolf BENZE und Alfred PUDELKO. Frankfurt a. M. 1937, S. 192.
- 6 Vgl. DOBERS, Ernst: Die Judenfrage. Stoff und Behandlung in der Schule. Leipzig 1936, S. 3
- 7 Vgl. Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht. Erlaß des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 15. Januar 1935. In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. A. a. O., S. 44 u. 46.
- 8 Vgl. RODIG, Paul/BÜHNERT, Bruno: Geschichte. In: Rassenpolitische Unterrichtspraxis. Der Rassegedanke in der Unterrichtsgestaltung der Volksschulfächer. Hrsg. von Ernst DOBERS und Kurt HIGELKE. Leipzig 1938, S. 107.
- 9 Vgl. Allgemeine Richtlinien vom 15. Dezember 1939. In: Ziele und Wege des neuen Volksschulunterrichts. Winke für die Unterrichts- und Stoffplangestaltung im Geiste der neuen Richtlinien vom 15. 12. 1939. Hrsg. von Paul CRETIVUS und Martin SPIELHAGEN. Osterwieck u. Berlin 1940.
- 10 Vgl. Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht. A. a. O., S. 44.
- 11 Vgl. Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Geschichte. Berlin u. Leipzig 1946, S. 3.
- 12 Vgl. Lehrplan für Grundschulen. Geschichte 5. bis 8. Schuljahr. Berlin u. Leipzig 1951, S. 3.
- 13 Vgl. Lehrplan für Oberschulen. Geschichte 9. bis 12. Schuljahr. Berlin 1953, S. 16.
- 14 Vgl. Lehren aus dem Prozeß gegen das Verschwörerszentrum Slansky. In: Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Bd. IV. Berlin 1954, S. 202.
- 15 Vgl. Lehrplan Geschichte Klasse 9. Ausgabe 1970. Berlin 1979⁶, S. 44.
- 16 Vgl. Lehrbuch für Geschichte der 10. Klasse der Oberschule und der erweiterten Oberschule. Berlin 1961, S. 241.
- 17 Vgl. Lehrplan für Oberschulen. Geschichte 9. bis 12. Klasse. Berlin 1955, S. 6
- 18 „Der Zionismus, der nach einer Definition von W. I. Lenin ‚eine ihrem Wesen nach völlig verlogene und reaktionäre Ideologie‘ ist, tritt gegenwärtig als Gesamtheit der Anschauungen und Organisationen der jüdischen Großbourgeoisie auf, die eng mit den imperialistischen Kreisen in den USA, Großbritannien und anderen Ländern des Kapitalismus verbunden ist. Er beruht auf einem zügellosen Antikommunismus und Revisionismus und stellt sich das Ziel, einen einheitlichen jüdischen Weltstaat‘ zu bilden, rund um den Berg Zion in der Nähe von Jerusalem, was in der Tat einer permanenten Bedrohung der arabischen Völker entspricht.“ Zit. aus: Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10 Teil 2. Berlin 1971, S. 59.
- 19 Vgl. BODEMANN, Y. Michael: Staat und Ethnizität: Der Aufbau der jüdischen Gemeinden im Kalten Krieg. In: Jüdisches Leben in Deutschland seit 1945. Hrsg. von Micha BRUMLIK, Doron KIESEL, Cilly KUGELMANN, Julius H. SCHOEPS. Jüdischer Verlag bei Athenäum, Frankfurt a. M., S. 65.
- 20 Vgl. GINSBURG, Hans Jacob: Politik danach – Jüdische Interessenvertretung in der Bundesrepublik. In: Ebenda, S. 109.
- 21 Vgl. BRUMLIK, Micha/KIESEL, Doron/KUGELMANN, Cilly/SCHOEPS, Julius H.: Vorwort. In: Ebenda, S. 7.
- 22 Vgl. HARDTMANN, Gertrud: „Die sehen aus, wie man sie uns immer beschrieben hatte . . .“ Zur Perversion von Erziehung. In: Erziehung nach Auschwitz. Hrsg. von Hanns-Fred RATHENOW u. Norbert H. WEBER. Centaurus-Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler 1990, S. 61.
- 23 Lehrplan für Oberschulen Geschichte 9. bis 12. Klasse. Berlin 1955, S. 6.
- 24 Jeder achte Deutsche ein Antisemit. Spiegel-Umfrage über die Einstellung der Bundesbürger und der Juden zueinander (II). In Spiegel Nr. 4/1992, S. 47.
- 25 Vgl. GAMM, Hans-Jochen: Das Judentum. Eine Einführung. Campus Verlag, Frankfurt a. M. u. New York 1990², S. 134ff.

Verfasser: Dr. paed. habil. Ulrich Wiegmann, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, W-6000 Frankfurt/M., Forschungsstelle Berlin